

УДК 37.013.2

Павло Стефаненко

**НАВЧАННЯ В СПІВРОБІТНИЦТВІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА  
ТЕХНОЛОГІЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ**

Сучасному суспільству необхідні люди, що самостійно мислять, здатні до самореалізації на основі об'єктивної самооцінки. Усе більше випускників вищих навчальних закладів розуміють, наскільки їм потрібні знання і практичні вміння для самоутвердження в цьому житті. Більшість студентів сьогодні не треба змушувати відвідувати заняття, вони самі прагнуть прийти до аудиторії.

Очевидним є й інше: надати студентам необхідні знання можна лише через особистісно орієнтовані технології, тому що навчання, орієнтоване на "середнього" студента, не може відповідати сучасній ситуації. Тому стратегічний напрям розвитку системи вищої освіти в різних країнах відбувається шляхом вирішення проблеми особистісно орієнтованого навчання, у якому особистість студента – у центрі уваги педагога, а провідною є пізнавальна діяльність студента, а не викладача.

Розгляду суті особистісно орієнтованого навчання присвячено багато робіт як у дальньому зарубіжжі (К. Гольдштейн, А. Маслоу, Р. Мей, Дж. Олпорт, К. Роджерс, Е. Фром, К. Хорні та ін.) так і на теренах СНД (І. Д. Бех, І. С. Кон, А. В. Петровський, О. М. Пехота, В. В. Рибалка, В. В. Сериков, В. О. Сухомлинський, Б. О. Федоришин, І. С. Якиманська та ін.).

Найбільш яскравий представник гуманістичного напрямку в психології Карл Роджерс виділяє такі основні принципи особистісно орієнтованого підходу: індивід знаходиться в центрі світу, який постійно змінюється; людина сприймає навколишню дійсність крізь призму власного ставлення і розуміння; індивід прагне до самопізнання і до самореалізації, він має внутрішню потребу до самовдосконалення; взаєморозуміння, необхідне для розвитку особистості, може досягатися лише в результаті спілкування; самовдосконалення, розвиток відбувається на основі взаємодії з середовищем, з іншими людьми [8, с. 21].

Із зазначених вище принципів випливають висновки, надзвичайно важливі для педагога: для кожного індивіда значущим є власний світ сприйняття навколишньої дійсності; цей внутрішній світ не може бути до кінця пізнаний ніким ззовні; зовнішня оцінка досить істотна для людини, для його самопізнання, що досягається в результаті прямих і прихованих контактів.

Про необхідність урахування індивідуальних особливостей того, хто навчається, говорили і відомі радянські психологи Л. В. Виготський [1] (теорія зони ближнього розвитку дитини), П. Я. Гальперін [2] (теорія поетапного формування розумових дій), О. М. Леонтьєв [6] (психологія спілкування) та ін.

В умовах особистісно орієнтованого навчання педагог виконує іншу роль та функцію в навчальному процесі. Якщо при традиційній системі освіти він разом із підручником був головним і найбільш компетентним джерелом знань, а викладач був ще й контролюючим суб'єктом пізнання, то у новій парадигмі освіти викладач виступає більше у ролі організатора самостійної активної пізнавальної діяльності тих, хто навчається, компетентного консультанта і помічника. Його професійні вміння повинні бути спрямовані не лише на контроль знань і вмінь студентів, але й на діагностику їх діяльності, щоб своєчасно кваліфікованими діями усунути труднощі, що можуть з'явитися в процесі пізнавальної діяльності.

Особистісно орієнтоване навчання передбачає за своєю суттю диференційований підхід до навчання з урахуванням рівня інтелектуального розвитку студента, а також його підготовки з даного предмета, його здібностей і задатків.

Говорячи про важливість особистісно орієнтованого навчання, Б. С. Гершунський зазначає, що саме особистісно орієнтовані цінності освіти, яким до революції надавалася значна увага, в подальшому були втрачені [3, с. 36]. Людська особистість у радянський час виводилася до рівня примітивного "гвинтика" державно-суспільного механізму зі всіма руйнівними для людини та суспільства наслідками.

Говорячи про необхідність послідовної реалізації особистісно орієнтованого підходу до навчання та виховання тих, хто навчається, необхідно завжди мати на увазі цілісну особистість людини з її емоційною, духовною сферою. Саме на це звертають особливу увагу українські вчені-психологи В. В. Рибалка, Ю. Л. Трофімов, О. Б. Федоришин [7] та ін.

Постіндустріальне суспільство, на відміну від індустріального кінця XIX – середини XX століть, більшою мірою зацікавлене в тому, щоб його громадяни були здатні самостійно, активно діяти, приймати рішення, гнучко адаптуватися до умов життя, що змінюються.

До умов, що забезпечать це у вищій школі, ми відносимо: залучення того, хто навчається, до активного пізнавального процесу, причому не пасивного оволодіння знаннями, а активної пізнавальної діяльності, застосування надбаних знань на практиці та чіткого усвідомлення, де, яким чином і для яких цілей ці знання можуть бути використані; співробітництво

при вирішенні різноманітних проблем, коли потрібно проявити відповідні комунікативні вміння; вільний доступ до необхідної інформації в інформаційних центрах усього світу з метою формування особистої незалежної але аргументованої думки з тієї чи іншої проблеми, можливості її всебічного вивчення; постійний іспит своїх інтелектуальних, фізичних, моральних сил для визначення проблем, що виникають, та вміння їх вирішувати спільними зусиллями, виконуючи під час різні соціальні ролі.

Іншими словами, вища школа повинна створити умови для формування особистості, яка володіє якостями, про які говорилося вище. А це завдання не лише змісту освіти, а, насамперед, технологій навчання, що використовуються. Вирішення цих завдань потребує комплексних зусиль і вищих навчальних закладів, і всього суспільства. Процес навчання сучасної людини не закінчується отриманням диплома про вищу освіту. Він стає неперервним.

Система неперервної освіти – не декларація, а насущна потреба кожної людини. Тому вже сьогодні виникла необхідність не лише в очному навчанні, але й у навчанні, заснованому на сучасних інформаційних технологіях, що потребує неабияких матеріальних витрат. Та це справа політиків і економістів, а наше завдання, завдання педагогів, полягає в пошуках педагогічних рішень назрілих проблем освіти.

На їх вирішення не в останню чергу впливають нові педагогічні та зрозуміло, інформаційні технології. Відділити одне від іншого неможливо, оскільки лише широке втілення нових педагогічних технологій дозволяє змінити саму парадигму освіти, лише нові інформаційні технології дозволяють найбільш ефективно реалізувати можливості нових педагогічних технологій.

Серед різноманітних напрямів нових педагогічних технологій найбільш адекватними висунутій меті, на нашу думку, є навчання в співробітництві: метод проектів; різнорівневе навчання; “портфель того, хто навчається”.

Зазначені педагогічні технології та будь-які інші, що використовуються в наш час, неможливі без широкого використання нових інформаційних технологій, у першу чергу, комп’ютерних. Саме вони дозволять повною мірою розкрити педагогічні, дидактичні функції цих методів, реалізувати закладені в них потенційні можливості.

Ми вибрали з усього розмаїття інноваційних напрямів у розвитку сучасної дидактики вищезазначені технології навчання з таких причин: по-перше, тому, що в умовах існуючої у нас системи занять у вищих навчальних закладах, вони найбільш легко вписуються в навчальний процес. Можуть не торкатися змісту навчання, визначеного освітнім стандартом

для базового рівня; по-друге – це технології, що дозволяють при інтеграції в реальний навчально-виховний процес досягати поставленої будь-якою програмою, стандартом освіти мети з кожного навчального предмета іншими, альтернативними традиційним методами, зберігаючи при цьому всі досягнення вітчизняної дидактики, педагогічної психології, часткових методик; по-третє, тому, що, на наш погляд, ці педагогічні технології гуманістичні не лише за своєю філософською та психологічною суттю, але й щодо чисто морального аспекту, забезпечують не лише успішне засвоєння навчального матеріалу всіма студентами, але й формування їх самостійності та доброзичливості відносно викладача та один одного.

Головною відмінною рисою гуманістичного підходу в психології та освіті є особлива увага до індивідуальності людини, її особистості, чітка орієнтація на свідомий розвиток самостійного критичного мислення. Такий підхід розглядається у світовій педагогічній практиці як альтернативний традиційному, заснованому, головним чином, на засвоєнні готових знань та їх відтворенні.

Говорячи про особистісно орієнтоване навчання, слід зазначити, що воно базується на принципах гуманістичного напрямку в психології та педагогіці.

З усього розмаїття технологій, що претендують на реалізацію особистісно орієнтованого підходу, в першу чергу, слід виокремити відкрити освіту та індивідуальний стиль навчання [9, с. 24]. Зауважимо, що основні принципи гуманістичної педагогіки спрямовані на виховання у студентів відкритості, чесності, альтруїзму, доброзичливості, співпереживання, взаємодопомоги. Сьогодні в закордонній педагогіці все більше вчених схиляється до холістичного підходу до освіти. Основною ідеєю цього підходу є концентрація уваги викладача на цілісній особистості людини, турбота про розвиток не лише його інтелекту, цивільного відчуття відповідальності, але й духовної особистості з емоційними, естетичними, творчими задатками та можливостями розвитку [10, с. 87].

При традиційній освіті ці якості досягаються за допомогою методів твердо регламентованої організації навчального процесу (система поясень, закріплення, контролю за засвоєнням), таких виховних заходів, що залишають мало шансів для педагогічного та міжособистісного спілкування, взаємодії тих хто, навчається, ініціативної творчої діяльності. Це не означає, що в умовах традиційного навчання педагог не може використовувати гуманістичні технології. Більше того, він ці технології досить вільно вписує в традиційну систему навчання, але за умови, що викладач змінить сам підхід до процесу навчання, ставлення до студента, усвідомить, що в педагогічному процесі той, хто навчається, є центральною фігурою, а

Головна ідея навчання у співробітництві – навчатися разом, а не просто що-небудь виконувати разом.

При навчанні в співробітництві у тих, хто навчається, є можливість запитати у товаришів, які знаходяться поряд, незрозумілі питання, обговорити рішення чергової задачі. Практика показує, що навчатися разом не лише легше і цікавіше, але й значно ефективніше.

Розглянемо найбільш цікаві варіанти цієї технології навчання.

**Student Team Learning (STL)**, навчання в команді). Цей варіант навчання в співробітництві був розроблений в університеті Джона Хопкінса.

STL приділяє особливу увагу “груповим цілям” (team goals) та успіху всієї групи, який може бути досягнуто лише за умови самостійної діяльності кожного члена групи (команди) в постійній взаємодії з іншими членами цієї групи при роботі над темою (проблемою), питаннями, що підлягають вивченню. Таким чином, завдання кожного студента полягає не лише в тому, щоб зробити щось разом, а й у тому, щоб пізнати щось разом, щоб кожний учасник команди опанував необхідні знання, сформував потрібні навички та при цьому, щоб уся команда знала, чого досяг кожний студент.

Вся група зацікавлена в засвоєнні навчальної інформації кожним її членом, оскільки успіх команди залежить від вкладу кожного, а також від спільного вирішення поставленої перед групою проблеми.

STL зводиться до трьох основних принципів:

а) “нагороди” група отримує у вигляді бальної оцінки. Для цього необхідно виконати запропоноване для всієї групи одне завдання. Групи не змагаються одна з одною, оскільки всі вони мають різні “планки” і час для її досягнення;

б) індивідуальна (персональна) відповідальність кожного студента означає, що успіх чи неуспіх усієї групи залежить від віддачі чи невіддачі кожного її члена. Це стимулює всіх членів команди стежити за діяльністю один одного і всією командою приходити на допомогу своєму товаришу в засвоєнні та розумінні матеріалу так, щоб кожний почував себе готовим до будь-якого виду тестування, контрольної перевірки, що можуть бути запропоновані викладачем будь-якому студенту поза групою;

в) рівні можливості кожного студента в досягненні успіху означають, що кожний студент приносить своїй групі бали, які він заробляє шляхом поліпшення своїх попередніх результатів. Порівняння, таким чином, проводиться не з результатами інших студентів цієї чи інших груп, а з власними, що досягалися раніше. Це надає рівні можливості тим, хто займається краще, середнім та тим, хто відстає, в отриманні балів для своєї команди. Намагаючись поліпшити результати попереднього опитування, те-

сту, заліку, екзамену (та поліпшуючи їх), і середній, й слабкий студенти можуть принести своїй команді рівну кількість балів, що дозволить їм почувати себе повноправними членами команди і стимулюватиме бажання піднімати вище свою персональну “планку”. Як показують експериментальні дослідження, заохочення всієї команди та персональна відповідальність кожного члена команди – суттєві складові успішного формування необхідних умінь і навичок кожним студентом групи [12, с. 9-12].

2. Інший підхід в організації навчання в співробітництві був розроблений професором Еліотом Аронсоном в 1978 р. та має назву **Jigsaw** – “пила” [12, с. 14-16].

Згідно цієї технології, ті, хто навчається, організуються в групи з 6 членів для роботи над навчальним матеріалом, який розбито на фрагменти (логічні чи смислові блоки). Кожний член групи знаходить матеріал для себе. Студенти, які вивчають одне й теж питання, але знаходяться у різних групах, зустрічаються і обмінюються інформацією як експерти з цього питання. Це є “зустріч експертів”. Потім вони повертаються у свої групи та навчають цьому новому інших членів групи. Ті, у свою чергу, доповідають про свою частину завдання (як зубці однієї пили).

3. Варіант методу навчання в співробітництві **Learning Together** – “навчаємося разом” – розроблено в університеті штату Мінесота в 1987 р. (Девід Джонсон, Роджер Джонсон) [12, с. 19-26].

Група розбивається на різномірні (за рівнем навчання) підгрупи з 3-5 осіб. Кожна підгрупа одержує одне завдання, яке є підзавданням якоїсь більшої теми, над якою працює уся група. У результаті спільної праці окремих груп та всіх груп у цілому досягається засвоєння всього матеріалу. На думку розробників цього методу, викладач повинен приділяти особливу увагу питанню комплектації груп (з урахуванням індивідуальних і психологічних особливостей кожного члена) та розробці завдань для кожної конкретної групи.

Всередині групи студенти самостійно визначають роль кожного у виконанні спільного завдання; відстежують правильність виконання завдань партнерами, активність кожного члена групи у вирішенні спільного завдання, а також культуру спілкування всередині групи. Таким чином, із самого початку група має ніби подвійне завдання: з одного боку, академічне – досягнення якоїсь пізнавальної творчої мети, а з іншого – соціальну або, скоріше, соціально-психологічну – здійснення в ході виконання завдання певної культури спілкування. І та, й інша однаково значні. Викладач також обов’язково контролює не лише успішність виконання академі-

не він; головною є пізнавальна діяльність, а не викладання; пріоритетним стає самостійне придбання та, особливо, застосування отриманих знань, а не засвоєння і відтворення готових знань; спільні міркування, дискусії, дослідження, а не запам'ятовування та відтворення знань мають значення для розвитку особистості; повага до особистості а не повчання повинні проявлятися в процесі спілкування зі студентом у кожній ситуації; урахування особливостей фізичного, духовного, морального розвитку того, хто навчається, а не окремих його якостей. З цієї точки зору доречно буде наголошувати не на всебічному, а на повному розвитку особистості (термін запропонований академіком Л. М. Боголюбовим).

Спроби реалізувати особистісно орієнтоване навчання починали Дж. Д'юї, М. Монтесорі, Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, Г. Торей, К. Д. Ушинський та ін. При всьому розходженні концепцій цих педагогів їх об'єднувало прагнення виховати вільну особистість, зробити того, хто навчається, центром уваги викладача у ході педагогічного процесу, надати йому можливість активної пізнавальної діяльності через творчість і самостійну доцільну діяльність. Г. Песталоцці писав: "Мої учні будуть дізнаватися про нове не від мене; вони будуть відкривати це нове самі. Моє головне завдання – допомогти їм розкритися, розвинути власні ідеї" [11, с. 19]. Ці ідеї і було покладено в основу так званого відкритого навчання. Його основними принципами було проголошено індивідуальне навчання, відповідальність за особливі успіхи, співробітництво, спрямованість на неперервну освіту.

Індивідуальний стиль навчання засновано на врахуванні індивідуальних особливостей кожного студента – особливостях психічного розвитку, темпераменту, типу нервової діяльності та ін. При індивідуальному стилі навчання, на відміну від традиційного, особлива увага приділяється залученню кожного студента в активну пізнавальну діяльність, формуванню вмінь вирішувати проблеми, розвитку творчих здібностей тих, хто навчається.

Особистісно орієнтоване навчання за своєю суттю припускає необхідність диференційованого навчання, орієнтації на особистість того, хто навчається, його інтелектуальний і моральний розвиток, розвиток цілісної особистості, а не її окремих якостей.

У даному випадку під особистістю нас буде цікавити структура в тому вигляді, як її розглядають дидакти. Аналізом структури особистості займалися в різні часи багато теоретиків-педагогів: Б. С. Гершунський, М. С. Каган, О. Г. Ковальов, В. С. Ледньов, О. О. Макареня, К. К. Платонов та ін.

Аналіз стану проблеми, що розглядається В. С. Ледньовим, дозволив виділити три основні сторони структури особистості: фундаментальні ме-

ханізмами психіки; досвід особистості; узагальнені типологічні особливості людини [5, с. 17]. До функціональних механізмів психіки та відповідних їм психічних процесів, на думку автора, відносяться такі механізми, як сприйняття інформації, мислення, пам'ять, психомоторика, регуляції вищого рівня, що забезпечують управління психічними процесами, поведінкою людини, які включають у себе механізми емоцій, увагу, волю та ін. Досвід особистості припускає характеристику знань, умінь, навичок, звичок, спрямованості особистості, пізнавальних, естетичних та інших якостей. Третя сторона особистості характеризує такі її якості, як характер, темперамент, здібності, онтогенетичні особливості розвитку.

Виходячи з переліку сторін структури людини особистісно орієнтоване навчання повинно орієнтуватися на рівень навченості в даній галузі знань і ступінь загального розвитку, культури, тобто на раніше придбанний досвід; особливості психічного складу особистості (пам'ять, мислення, сприйняття, вміння управляти та регулювати свою емоційну сферу і т. ін.); особливості характеру, темпераменту. Отже, навчання повинне бути по суті диференційованим.

Говорячи про пріоритетний розвиток інтелектуальних і творчих здібностей тих, хто навчається, відзначимо такі показники розумового розвитку людини: самостійність мислення, швидкість і міцність засвоєння навчального матеріалу, швидкість розумового орієнтування при вирішенні нестандартних завдань; глибоке проникнення в сутність явищ, що опиняються (вміння відрізнити істотне від несуттєвого); критичність розуму, відсутність схильності до упереджених необґрунтованих суджень.

Навчання в співробітництві чи навчання в малих групах як різновид особистісно орієнтованого підходу використовувалося в педагогіці досить давно. Ідея навчання в групах відноситься до 20-х років ХХ ст. Але розробка технології спільного навчання в малих групах почалася лише у 70-х роках. Перші описи цього методу з'явилися у пресі в кінці 70-х – на початку 80-х років у різних країнах світу (Великобританія, Канада, Західна Німеччина, Австралія, Нідерланди, Японія, Ізраїль та ін.). Але головна ідеологія навчання в співробітництві була детально розроблена групами американських педагогів з університету Джона Хопкінса (Р. Словін, 1990), університету Мінесота (Роджерс Джонсон і Девід Джонсон, 1987), групою Дж. Аронсона (1978, Каліфорнія), а також групою Шломо Шарана із Тель-Авівського університету (Ізраїль, 1988).

Ідея навчання в співробітництві розвивається зусиллями багатьох педагогів різних країн світу, бо сама ідея навчання в співробітництві є надзвичайно гуманною за своєю суттю, а тому – педагогічною.

чного завдання групами студентів, але й характер їх спілкування один одним, засіб надання необхідної допомоги один одному.

4. **Дослідницька робота студентів у групах** також є різновидом технології навчання в спілкуванні (Шломо Шаран, Університет Тель-Авіва, 1976 р.) [12, с. 28-33].

У цьому варіанті акцент робиться на самостійній діяльності. Студенти працюють індивідуально чи в групах до 6 чоловік. Вони обирають підтему загальної теми, окресленої для вивчення всією групою. Потім у малих групах ця підтема розбивається на індивідуальні завдання для окремого студента. Кожний таким чином повинен зробити свій внесок у загальну справу. Дискусії, обговорювання в групах дають можливість ознайомитися з роботою будь-якого студента. На підставі завдань, виконаних кожним студентом, спільно складається єдина доповідь, що підлягає доповіді на занятті перед усією групою.

При організації дискусій у групах, в процесі роботи над проектами пізнавальна діяльність з технології навчання у співробітництві стає ніби початковою, елементарною часткою самостійної колективної діяльності студентів у групі. А досягнуті успіхи, з одного боку, впливають на результат групової і колективної роботи, а з іншого – вбирають у себе підсумки роботи інших членів групи, всього колективу, оскільки кожний студент користується тим, що отримано як при самостійній груповій роботі, так і при колективній, але вже на наступному витку, при узагальненні результатів, їх обговоренні та прийнятті загального рішення, або при виконанні наступного нового завдання, проблеми, коли студенти використовують знання, які вони отримали та відпрацювали зусиллями всієї групи.

Треба зазначити, що недостатньо сформувати групи та дати їм відповідне завдання. Суть якраз і полягає в тому, щоб студент бажав сам набутися знань. Тому проблема мотивації самостійної навчальної діяльності тих, хто навчається, не менш, а, можливо, й більш важлива, ніж засіб організації, умови й методика роботи над завданням.

Основні ідеї, властиві всім описаним варіантам, – спільність мети та завдань, індивідуальна відповідальність та рівні можливості успіху. Саме співробітництво, а не змагання є основою навчання в групі. Індивідуальна відповідальність означає, що успіх усієї групи залежить від внеску кожного учасника, що стимулює допомагати один одному. Рівні можливості передбачають, що кожний студент повинен удосконалювати свої особисті досягнення. Це також означає, що кожен студент навчається в силу особистих можливостей, здібностей, і тому має шанс оцінюватися на рівні з іншими.

Як бачимо з опису, різниця між запропонованими варіантами не є суттєвою. Головне, що основні принципи (одне завдання на групу, одне завдання на групу, розподіл ролей) дотримуються у всіх випадках. Особливо слід зауважити, що сукупність усіх вказаних варіантів вирішення конкретних дидактичних завдань дозволяє найбільш повно реалізувати особистісно орієнтований підхід у різноманітних дидактичних ситуаціях.

Таким чином, вивчаючи доцільність застосування цієї технології в практиці вітчизняної вищої школи, ми прийшли до висновку, що сукупність різних варіантів використання цієї технології відображає завдання особистісно орієнтованого підходу на етапі засвоєння знань, формування інтелектуальних умінь, необхідних і достатніх для подальшої самостійної дослідницької і творчої роботи в проектах. Викладач здобуває певну, не менш важливу для навчального процесу роль організатора самостійної пізнавальної, дослідницької, творчої діяльності студентів. Його завдання більше не зводиться до передачі суми знань і досвіду, накопиченого людством. Він повинен допомогти студентам самостійно добувати необхідні знання, критично осмислювати отриману інформацію, уміти робити висновки, аргументувати їх, використовуючи необхідні факти, вирішувати проблеми, що виникають.

1. *Вильотский Л. С.* Избранные психологические исследования. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519 с.

2. *Гильперин П. Я.* К теории программированного обучения. – М.: Знание, 1967. – 44 с.

3. *Гершунский Б. С.* Философия образования. – М.: Флинта, 1998. – 428 с.

4. *Крутецкий В. А.* Психология обучения и воспитания школьников. – М., 1976. – 276 с.

5. *Меднев В. С.* Содержание общего среднего образования. Проблемы структуры. – М.: Педагогика, 1980. – 264 с.

6. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.

7. Психологія: Підручник/ Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін.: за ред. Ю.Л. Трофімова. – К.: Либідь, 1999. – 558 с.

8. *Lefrancois Guy R.* Psychology for Education. – 7-th edition. – USA, 1991. – 449 p.

9. *Lefrancois Guy R.* Psychology For Teaching. – California. – USA, 1991. – 197 p.

10. *Miller R.* What Are Schools For? Holistic Education In American Culture. – Vermont, USA, 1992. – 175 p.

11. *Neef Jo.* Sketch of Plan and Method of Education. – New York, 1969. – 312 p.

12. *Slavin R. E.* Research on Cooperative Learning: an international perspective // Scandinavian Journal of Educational Research. – 1989. – Vol. 33. – № 4. – P. 21-39.

Стаття надійшла до редакції 20.05.2003